



**UNIVERSIDAD ANDRÉS BELLO
FACULTAD DE EDUCACIÓN**

**PERCEPCIÓN DE LOS PROFESORES DE LENGUAJE Y COMUNICACIÓN
SOBRE LOS PROCESOS CÁLIDOS Y SU INCIDENCIA EN LA
COMPRENSIÓN LECTORA**

Proyecto para optar al grado de Magíster en Lenguaje y Comunicación

Autora: Luisa Lucero Gómez
Profesor guía: Gonzalo Maier
Profesor corrector: José Salomón Gebhard

**Santiago, Chile
2017**

Dedicatoria

A mis hijos, Fabiana y Emiliano, por ser la luz de mi vida, por aceptar mis ausencias y por ser mi fuente de inspiración y motivación para concluir con éxito este proyecto.

A Manuel, mi esposo, porque a pesar de las dificultades me ha brindado su apoyo para terminar este proceso con éxito.

A mis padres, por acompañarme y confiar en mí, por contenerme en los momentos difíciles sin dejarme caer, pero, sobre todo, por entregarme su infinito amor.

Agradecimientos

A todas las personas que participaron e hicieron posible este proyecto.

Agradezco al profesor Gonzalo Maier, por guiarme en mi investigación, por confiar en mi trabajo, por responder a todas mis dudas y por toda la ayuda brindada para concluir con éxito este Magíster.

Agradezco también, al profesor José Salomón, por corregir mi trabajo y por responder a mis dudas e inquietudes.

Agradezco infinitamente a la vida, porque a través de este Magíster tuve la posibilidad de conocer a maravillosas personas, compañeras y amigas. Gracias por estar en uno de los momentos más difíciles de mi vida, por acompañarme, aconsejarme y contenerme cuando más lo necesité. Valeria, María José, Nicole, Paz y Lupe, como les digo siempre, qué hubiera hecho sin ustedes, las quiero para siempre.

Percepción de los profesores de lenguaje y comunicación sobre los procesos cálidos y su incidencia en la comprensión lectora

The perception on hot cognitions and its impact on reading comprehension in language and communication teachers

Luisa del Carmen Lucero Gómez

mail: luisalucero Gomez@gmail.com

Resumen

Algunas investigaciones señalan la importancia de los aspectos motivacionales y emocionales en la enseñanza de la comprensión lectora. Por este motivo, la presente investigación busca conocer la percepción de los profesores de Lenguaje y Comunicación de un colegio de la comuna de Recoleta, sobre los procesos cálidos y su incidencia en la Comprensión Lectora. Este estudio se realizó mediante el enfoque fenomenológico de la investigación cualitativa. Los participantes fueron cuatro profesores de Lenguaje y Comunicación a quienes se les aplicó una entrevista semiestructurada.

Finalmente se concluye que los profesores entrevistados no conocen el impacto que provocan los procesos cálidos en la enseñanza y aprendizaje de la comprensión lectora.

Abstract

Several researches have demonstrated the significance of emotional and motivational aspects in reading comprehension teaching. This is, why this research seeks to know the perception of Language y Communication teachers from a school in Recoleta about hot cognition and its impact in Reading Comprehension. This study is carried out through the phenomenological approach of qualitative research. A semi-structured interview was applied to 4 Language y Communication teachers, who were the participants of this research.

Finally, we can emphasize the need of value and make hot cognition known besides the necessity of include it in reading comprehension teaching.

Palabras clave

Comprensión lectora - procesos cálidos - ayudas cálidas - motivación.

Keywords

Reading Comprehension – Hot Cognition - Hot Cognition Aids - Motivation.

Introducción

En la actualidad, el tema de la comprensión lectora adquiere relevancia dados sus bajos resultados en evaluaciones estandarizadas a nivel nacional e internacional (Delgado, 2007), en este sentido, los cuestionamientos frente a estos resultados no tardan en hacerse presentes. ¿Cuál es el motivo por el cual los estudiantes no comprenden lo que leen? ¿Qué acciones faltan para lograr una comprensión lectora efectiva?

Según *Bases Curriculares, Lenguaje y Comunicación* (MINEDUC, 2012), la comprensión lectora es relevante para el sistema educativo, cuyo propósito es formar lectores activos y críticos, sin embargo, lograr esta condición requiere que el docente y el estudiante asuman un papel activo dentro de esta actividad y, para lograrlo, es necesario que el estudiante adquiera un compromiso con la tarea lectora asignada, ya que esta actitud le permite enfrentar positivamente la tarea encomendada, y de esta forma obtener éxito en el logro del objetivo.

En este sentido, los aspectos motivacionales/emocionales cumplen un rol fundamental dentro del proceso de la comprensión de lectura, así lo menciona Jolibert y Gloton (1985), y también lo destacan diversas investigaciones, (Valles, 2005; Cardoso, 2008) que explican los efectos positivos que tienen dichos aspectos en la enseñanza de la comprensión lectora y coinciden en la importancia que adquiere el compromiso del estudiante con la lectura y con la valoración que le otorga.

Algunos autores, como Tapia (2005) y Barrera (2009), coinciden en que la motivación es un pilar fundamental sobre el que se apoya la comprensión, si ésta es inexistente o inadecuada, puede resultar una actividad poco gratificante y generar rechazo, lo que lleva finalmente, el abandono de la tarea.

En este sentido, Sánchez (2010) menciona que la comprensión de un texto escrito no es un acto automático, y que necesita ciertos procesos para lograrla. Algunos de esos procesos que benefician a la comprensión lectora se denominan como “procesos cálidos”

(Sánchez 2010), y son los encargados de movilizar los aspectos emocionales y motivacionales en los estudiantes (Núñez, Solano, González-Pianda, & Rosário, 2006; García y Silió, 2011).

A partir de lo mencionado anteriormente, este trabajo busca saber cuál es la percepción de los profesores de Lenguaje y Comunicación de 1° y 2° ciclo básico de un colegio de la comuna de Recoleta, frente a los procesos cálidos, debido al desconocimiento del impacto positivo que estos causan en la comprensión lectora y la necesidad de incluirlos en su enseñanza.

Revisión de literatura

Importancia de los aspectos emocionales/motivacionales en la enseñanza

La literatura revisada coincide en la importancia de los factores emoción/motivación para alcanzar una tarea específica. En este sentido, la motivación es la que impulsa y entrega energía para lograr una meta, es un estado de conciencia, que lleva a una persona a actuar de determinada manera (Ausubel, 1976; Díaz y Hernández, 2010).

Cardoso (2008) menciona que, para rendir exitosamente en tareas académicas, no basta solo con movilizar aspectos cognitivos, más bien se necesita incluir aspectos emocionales y motivacionales para lograr las actividades propuestas.

En el caso de la comprensión lectora, algunos investigadores (Solé, 1992; Arreghini, 2013) coinciden en que las actividades de lectura siempre deben realizarse con una motivación previa, con esta acción los estudiantes conocen los objetivos de la tarea lectora y se sienten capaces de lograrlos. Ello implica también, valorar la tarea, además de controlar ciertas emociones que amenacen el logro de esta. Así mismo, Sánchez (2010) señala la importancia de considerar los aspectos emocionales/motivacionales en la comprensión de textos desde la planificación, para lograr un compromiso hacia la lectura por parte del estudiante.

La comprensión de un texto escrito no es un acto automático, más bien requiere de ciertos procesos para lograr una comprensión profunda. García & Silió (2011) y Sánchez (2010), afirman que existen dos tipos de procesos implicados en el aprendizaje, específicamente de la comprensión lectora. Los procesos fríos son aquellos que se relacionan directamente con la comprensión del texto, por ejemplo; la decodificación de las palabras, la extracción de ideas, inferencias y reflexiones. Por otra parte, y como señala Castellano (2011), se encuentran los procesos cálidos, estos se encargan de los aspectos emocionales/motivacionales durante la comprensión de lectura y entregan la

energía necesaria y también propician un ambiente psicológico adecuado para adquirir y desarrollar ciertos conocimientos durante la comprensión lectora (García & Silió, 2011).

Este trabajo centrará y profundizará su estudio sobre la utilización y movilización de los procesos cálidos.

Función de los procesos cálidos
<ul style="list-style-type: none">✓ Valorar la actividad como deseable.✓ Considerar que la actividad es viable.✓ Mantener el compromiso con las metas de partida.✓ Controlar las emociones que amenazan el éxito del proceso.✓ Explicarse de un modo adecuado los resultados obtenidos.

(Sánchez, 2010)

A su vez, entre los procesos cálidos se establece una distinción. Por un lado, se encuentran los *procesos motivacionales*, los cuales se encargan de lograr el compromiso que se necesita para alcanzar un objetivo, y para eso se debe tener en cuenta, la deseabilidad y viabilidad de la tarea. Es decir, cuando una tarea se considera deseable (*valoración*), y se juzga como viable, se reúne la motivación necesaria para lograr el compromiso con la lectura (García & Silió, 2011). Por otra parte, están los *procesos volitivos*, y son los que se encargan de neutralizar las posibles distracciones y mantienen el compromiso durante la realización de la tarea (preocupación y orientación selectiva acerca de cómo alcanzar la meta) (Núñez, Solano, González-Pienda & Rosário, 2006; García & Silió, 2011).

Ayudas cálidas, beneficios para la comprensión lectora

Sánchez (2010) señala que todo tipo de ayuda es un préstamo de consciencia que hacen los profesores a sus alumnos para facilitar la realización de alguno de los múltiples procesos que intervienen en la comprensión lectora, es decir, las *ayudas* son una especie de *puentes* creados por el profesor, los cuales permiten a los estudiantes ser activos participantes dentro de una actividad lectora. Ahora bien, y como se menciona al principio, estas *ayudas* pueden ser frías y cálidas, este estudio, como señalamos, se centrará en las ayudas cálidas.

Estas *ayudas cálidas* son por definición *regulatorias* (acciones intencionadas por parte del profesor, que orientan u organizan a los estudiantes para dar alguna respuesta) y permiten movilizar los aspectos emocionales/motivacionales (Núñez, Solano, González-Piende & Rosário, 2006). Sin embargo, si bien es el profesor quien indica el camino a seguir, es importante mencionar que las metas las crean los alumnos, los profesores tan solo pueden promoverlas. Sánchez (2009) y Sixte (2005) distinguen cinco tipos de ayudas cálidas:

- 1- *Ayudas para valorar la actividad como deseable*: el docente reconoce las competencias de los estudiantes, destaca la dificultad de la tarea, y los desafía a realizarla. Además de otorgar sentido a la actividad de manera que despierte la motivación para realizarla (curiosidad, novedad, utilidad, etc.).
- 2- *Ayudas para considerar que la actividad es viable*: la viabilidad de una tarea depende de la percepción de competencias y expectativas de auto-eficacia y de éxito. Para esto pueden utilizarse estos recursos:
 - Elogio: reconocer las aptitudes de los estudiantes al afrontar una tarea.
 - Apropiación: el profesor reconoce la autoría de la respuesta de los estudiantes.
 - Evocación de logros pasados: antes de iniciar la nueva tarea, se recuerda los conocimientos y éxitos logrados por los estudiantes.

3- *Ayudas para mantener el compromiso con las metas de partida:*

- Control motivacional: se invita a valorar la deseabilidad y viabilidad de los objetivos anticipando las consecuencias en el caso de lograr la meta (Sánchez, 2010; Zapata, 2011).

4- *Ayudas para controlar las emociones que amenazan el éxito del proceso:*

- Reflejar: se recuerda una experiencia emocional para detectar lo que sienten.
- Normalizar: alguna declaración que permita ver a los estudiantes que es normal lo que están experimentando (Sixte, 2005).
- Empatizar: declaraciones que reflejen que el profesor entiende alguna dificultad emocional de parte de los estudiantes, esa acción los ayuda a comprender dicha emoción y ponerla bajo control.

5- *Ayudas para explicarse de un modo adecuado los resultados obtenidos (retroalimentación):*

- Valorar los resultados de los estudiantes sin generalizar.
- Evitar hacer concesiones: dar respuestas compasivas ante alguna falla cometida, alabar excesivamente el éxito en tareas fáciles o entregar ayudas innecesarias.

Valorar los resultados de los estudiantes, como se menciona en el párrafo anterior, es una ayuda cálida que beneficia a los estudiantes. Así lo menciona Hattie (2009), quien sitúa esta estrategia entre las 10 mayores influencias en el rendimiento de los estudiantes, puesto que como su objetivo es mejorar la comprensión lectora, la retroalimentación permite evidenciar lo realizado por los estudiantes.

Llorens (2013), paralelamente, señala que la retroalimentación formativa de los resultados es una intervención que realiza el docente al momento de obtener los

resultados de las tareas lectoras o evaluaciones de los estudiantes. Asimismo, Shute (2008) define la retroalimentación de los resultados como *“información facilitada a un estudiante, y está dirigida a modificar el pensamiento o comportamiento, con el objetivo de mejorar su proceso de aprendizaje”*. Por otra parte, Song y Keller (2001), mencionan que manejar información sobre el propio rendimiento, puede elevar el esfuerzo del estudiante para alcanzar el objetivo, y movilizar ciertos procesos cálidos necesarios para lograr la meta.

Numerosas investigaciones han estudiado la vinculación de los procesos cálidos con el aprendizaje, por ejemplo, Gámez (2012) señala que no se logran aprendizajes significativos cuando el estudiante no logra comprometerse con la tarea lectora. Además, sostiene que las estrategias diseñadas por los docentes no abordan los aspectos motivacionales/emocionales de los estudiantes.

Valles (2005) explica que, si una tarea lectora le resulta un acto agradable para el estudiante, se genera un estado de ánimo positivo, y por esta razón hay mayor implicancia en la tarea, lo que permite una mejor realización y logro del objetivo. Madero & Gómez (2013) mencionan que, cuando los estudiantes no le encuentran sentido a la tarea lectora, no la valoran, por esta razón no se esfuerzan por lograr el objetivo, además, no se consideran capaces de lograrla, en consecuencia, abandonan la actividad. Por otra parte, Cardoso (2008) considera que, para rendir exitosamente en tareas académicas, además de movilizar aspectos cognitivos, son muy necesarios aspectos emocionales/motivacionales ya permiten comprometerse y rendir exitosamente con las tareas asignadas.

Otro estudio señala que la implicación activa del estudiante en el proceso de aprendizaje, aumenta cuando confían en sus propias capacidades, valoran las tareas y se sienten responsables de lograr los objetivos de aprendizaje y, por tanto, tienden a procesar con mayor profundidad un texto (Núñez, Julio, Solano, González-Pienda, García, González-Pumariega, Roces, Álvarez & González, 1998).

Estas investigaciones coinciden en que, para lograr una comprensión profunda, hay que tener muy presente los procesos cálidos (motivacionales y volitivos) y también movilizarlos de la manera correcta. Sin embargo, la realidad nos dice en la cara que estos procesos no siempre están presentes en la enseñanza. La literatura revisada responsabiliza de esto a las dificultades que representan dichos procesos para los estudiantes, por este motivo, resulta vital la intervención del profesor para ayudar a realizarlos (Sánchez, 2010; Castellano, 2011).

Didáctica y estrategias

La didáctica es la encargada de generar métodos para mejorar la enseñanza y lograr que el aprendizaje se alcance de la manera más adecuada. En este sentido, la didáctica permite a los profesores buscar las estrategias efectivas para lograr los objetivos propuestos. Por otra parte, están las estrategias metodológicas, las cuales se consideran como intervenciones pedagógicas dentro del aula, que se planifican y se organizan sistemáticamente con el fin de lograr un aprendizaje significativo en los estudiantes (Mayer, 1985; Nisbet, J., & Shucksmith, J. 1987).

Díaz y Hernández (1999) sostienen que estas estrategias deben ser apropiadas y que es el profesor quien deba procurar que sea la más efectiva, y esté de acuerdo a la necesidad de los estudiantes. Así mismo, Solé (2007) coincide en que las estrategias de lectura, son un recurso cuyo objetivo es el logro de una tarea lectora que debe realizarse mediante planificaciones estratégicas.

¿Qué pueden hacer los profesores? Tareas pendientes

De acuerdo a lo postulado por Sánchez (2010), uno de los desafíos de los profesores pasa por la capacidad de combinar en la sala de clases un doble proceso: “enseñar a comprender” (proceso explícito: se enseñan estrategias útiles para comprender diversos

textos) y “ayudar a comprender”, (proceso implícito: acompañar a los estudiantes durante la tarea lectora).

Este doble proceso permitirá a los estudiantes acercarse a la lectura, aprender de ella, disfrutar de su aprendizaje a través de la motivación y emociones que experimenten sobre alguna actividad lectora y así progresivamente irán adquiriendo los conocimientos y estrategias necesarias para apoderarse del proceso de forma autónoma (Castellano, 2011).

Por otra parte, Sánchez (2010) señala que aproximadamente el 50% de las actividades de lectura no son planificadas, esto lleva a que los estudiantes no se motiven y no logren comprometerse con la actividad, ya que muchas veces no le encuentran un sentido, y en consecuencia no hay viabilidad. También menciona que aparentemente es más fácil planificar procesos fríos, que se enseñan explícitamente (decodificación, extraer información explícita, inferir, o reflexionar) que los aspectos cálidos, donde se ponen en juego las motivaciones y emociones de los estudiantes.

Marco Metodológico

Objetivo General

- Conocer la percepción de los profesores de Lenguaje y Comunicación de 1° y 2° ciclo, de un Colegio de la comuna de Recoleta sobre los procesos cálidos y su incidencia en la comprensión lectora.

Objetivos específicos

- 1- Recopilar información, a través de entrevistas a profesores de Lenguaje y Comunicación.
- 2- Conocer las percepciones de los profesores sobre los procesos cálidos en la enseñanza de la comprensión lectora.
- 3- Analizar la información recopilada por los instrumentos.
- 4- Establecer conclusiones sobre las percepciones de los profesores acerca de los procesos cálidos.
- 5- Establecer reflexiones que permitan dar a conocer la importancia de los procesos cálidos en la enseñanza de la comprensión lectora.

Enfoque de investigación

El siguiente estudio tiene como objetivo conocer la percepción de los profesores de Lenguaje y Comunicación de 1° y 2° ciclo de un colegio de la comuna de Recoleta en torno a los procesos cálidos en la enseñanza de la Comprensión Lectora. Por esta razón se aplicó el enfoque fenomenológico de la investigación cualitativa, ya que como mencionan Sandín (2003) y Taylor & Bogdan (2010) este tipo de estudio busca entender un fenómeno desde la propia perspectiva de los participantes, además, y tal como lo plantean Aguirre & Jaramillo (2012), contribuye al conocimiento de las realidades escolares, con sus experiencias y prácticas, en este caso, la percepción de los profesores sobre aspectos motivacionales/ emocionales en la enseñanza de la comprensión lectora.

Muestreo y participantes

El muestreo de esta investigación se denomina en profundidad, ya que se espera calidad en la información que se obtenga. Con respecto a los participantes son cuatro profesores de Lenguaje y Comunicación que imparten clases en 1º y 2º ciclo, en un colegio de corporación, en la comuna de Recoleta.

En cuanto al tipo, esta será una muestra homogénea ya que todos los participantes poseen características similares, para este caso, son profesores de Lenguaje y Comunicación. Cabe señalar que Fermoso (1988) indica que los sujetos de estudio, según el enfoque fenomenológico, deben ser estudiados en su ambiente real, por lo mismo, en este caso se entrevistan en la escuela donde imparten clases.

Los profesores participantes de este estudio firmaron una carta de consentimiento en la cual se explicita que se mantendrá la confidencialidad en su participación. Dichos documentos se anexan al final de la investigación

Instrumento de recolección de información.

El instrumento de recolección de datos que se utilizó en este estudio fue la entrevista, ya que como señalan Hernández, Fernández y Baptista (2014), es el recurso adecuado para obtener percepciones o puntos de vistas de los participantes. Así mismo, sugieren que dicha recolección de información sea a través de preguntas abiertas, es decir, entrevistas semiestructuradas, para lograr una conversación fluida con los participantes. Por otra parte, Quintana (2006) sostiene que el diálogo que se genera en la entrevista permite obtener reflexiones que sirven para comprender el fenómeno estudiado.

La entrevista aplicada a los participantes tiene como objetivo: conocer las percepciones de los profesores que imparten clases en 1º y 2º ciclo con respecto a los procesos cálidos, y como estos inciden en la comprensión de lectura. El instrumento

consta de 22 preguntas abiertas, las que fueron clasificadas en 5 categorías para su posterior análisis. El registro de dichas entrevistas se realiza por escrito.

El instrumento aplicado en este estudio tuvo un proceso de revisión y validación por dos expertos en el área de Lenguaje y académicos de la Universidad Andrés Bello. El instrumento se encuentra en el apartado de anexos al final de este trabajo.

Categorías de la entrevista

Categorías	Descripción	n° pregunta
Aspectos motivacionales/emocionales en el aula	Este apartado pretende identificar si los profesores conocen y reconocen la importancia de los aspectos emocionales/motivacionales dentro del aula.	1-2-17-18-19- 20
Estrategias de motivación hacia la comprensión de lectura	En este punto se espera identificar si los profesores conocen o manejan estrategias para mantener la motivación de los estudiantes antes, durante y después de una tarea lectora.	3-15-16
Viabilidad y valoración en las tareas lectoras	El objetivo de este punto es identificar si los profesores tienen altas expectativas sobre el desempeño de los estudiantes, además de saber si le otorgan un sentido de utilidad a la tarea lectora.	4-5-6-7-8-9
Compromiso con la tarea lectora (procesos volitivos)	En este apartado se espera identificar si los profesores durante las clases de Comprensión Lectora controlan emociones de los estudiantes que puedan amenazar el logro del objetivo.	10-13-14
Explicación de los resultados	Se espera conocer si los profesores valoran los resultados obtenidos por los estudiantes y los utilizan para fortalecer el proceso de comprensión lectora.	11-12-

Análisis de los resultados

A continuación, se presentan los resultados obtenidos a través del instrumento elaborado para la investigación. Los resultados se analizaron según categorías establecidas con anterioridad, estas son: aspectos motivacionales/emocionales en el aula, estrategias de motivación hacia la comprensión de lectura, viabilidad y valoración en las tareas lectoras, compromiso con la tarea lectora (procesos volitivos) y finalmente, explicación de los resultados.

Categoría nº 1: Aspectos motivacionales/emocionales en el aula

En esta categoría se pudo identificar que los profesores entrevistados coinciden plenamente en la importancia que representan los aspectos motivacionales, emocionales y afectivos en el aula, sin embargo, reconocen que no son muchas las acciones que se realizan para favorecer dichos aspectos, esto ocurre, debido al tiempo limitado para cubrir los contenidos que implica el programa de Lenguaje y Comunicación que se utiliza en el establecimiento.

“Claro que son importantes, la motivación es como el motor de partida para poder enseñar, es bien difícil que los niños aprendan sin motivación y afecto”. (Entrevistado 1)

“Personalmente, creo que estos aspectos son importantes dentro de la sala, pero, yo no cuento con el tiempo para identificar las emociones que tiene cada niño, preparo la clase pensando en todos”. (Entrevistado 3)

“No tanto, y me incluyo hasta cierto punto, es que a veces estamos tan sobrecargados, debemos pasar tantos contenidos, además la presión de los resultados, algo hacemos, pero claramente no es suficiente”. (Entrevistado 2)

Los entrevistados, en su mayoría reconocen no haber escuchado sobre los procesos cálidos durante su formación docente, ni conocer el impacto positivo que causan en la comprensión lectora, por esta razón, es que no se movilizan dichos procesos. Cabe señalar que una docente estaba en conocimiento del beneficio que implican los procesos cálidos al momento de trabajar la comprensión lectora:

“Por lo menos yo, nunca había escuchado sobre procesos cálidos, bueno, ahí pensé... que debían ser, o tenían que ver con psicología, y bueno, es así...”. (Entrevistado 3)

“No los conocía de esa forma o por ese nombre, la verdad es que no recuerdo que me hablaran de eso en la universidad... lo de la motivación, sí, y de la afectividad igual, pero, además, lo de la motivación siempre está presente, porque en el programa de Lenguaje del colegio siempre aparece en las planificaciones”. (Entrevistado 4)

“No recuerdo haber aprendido eso de los procesos cálidos en la universidad, yo lo aprendí como motivación, que siento que es casi lo mismo”. (Entrevistado 3)

“En cierta forma si lo hacemos, o por lo menos lo intentamos, siento que no hay mucha información sobre este tema”. (Entrevistado 1)

Con respecto a las tareas pendientes sobre la utilización o movilización de los procesos cálidos durante la comprensión de lectura, los profesores coinciden que existe un gran desafío, partiendo desde informarse sobre la importancia de estos procesos además de actualizar sus prácticas docentes, utilizando estrategias que permitan mejorar el proceso de C.L.

“Claro que hay tareas pendientes, hay que actualizarse, capacitarse, pero sobre todo informarse, gran parte de los aprendizajes de los niños se adquieren a través de la motivación o los afectos, los profesores debemos comprender que así se aprende mejor”. (Entrevistado 1)

“Si, lo que decía antes, debemos informarnos, cambiar el chip, no todo es contenido y más contenido, se debe aprender a escuchar a los niños, saber que les pasa, aprender que un niño que no está bien emocionalmente, es muy difícil que rinda”. (Entrevistado 2)

“Debemos actualizar nuestras prácticas, a estas alturas, enseñar contenidos y contenidos, no sirve si los niños no se interesan, no se motivan y no se comprometen”. (Entrevistado 3).

Categoría nº 2: Estrategias de motivación hacia la comprensión de lectura

En esta categoría, se pudo evidenciar lo siguiente: los profesores en su mayoría coinciden en que durante su formación docente conocieron solo algunas estrategias de motivación hacia la comprensión de lectura, y manifiestan que donde más aprendieron, fue durante su ejercicio docente, ya sea escuchando o mirando las clases de otros profesores.

La mayoría reconoce que sí utilizan la motivación antes de comenzar con una tarea lectora y que esa estrategia sí está sistematizada entre los docentes, pero también reconocen la necesidad de incluir más estrategias para mantener la motivación en el “durante” y “después” de la actividad, y, señalan que esta acción no se realiza no por falta de disposición, más bien por desconocimientos sobre estas estrategias.

Es importante mencionar que una profesora de las entrevistadas reconoce utilizar estrategias de motivación y compromiso antes, durante y después de una tarea lectora, con el fin de favorecer la motivación de los estudiantes. Reconoce haber aprendido estas estrategias en su perfeccionamiento docente, específicamente en un Magister de Lenguaje y Comunicación, y manifiesta que, al incluirlas en sus rutinas de enseñanza, ha favorecido el proceso de aprendizaje de los estudiantes:

“En el magister aprendí, antes solo hacia la motivación antes de la lectura, pero aprendí que se debía hacer durante toda la actividad” (entrevistado 1)

“Yo intento siempre mantener la motivación en toda la actividad, les digo que son secos en comprensión lectora, y que deben demostrar lo que saben y han aprendido, y eso me da buenos resultados, pero igual eso es de cada profe, yo lo hago siempre y me resulta bien durante toda la clase”. (Entrevistado 1)

Categoría nº 3: Viabilidad y valoración en las tareas lectoras

En esta categoría se pudo identificar que todos los profesores entrevistados coinciden en la importancia de tres aspectos que permiten que la comprensión lectora sea una tarea viable para los estudiantes. El primer aspecto es demostrar y mantener altas expectativas sobre el desempeño de sus estudiantes, el segundo aspecto es que reconozcan de manera positiva las aptitudes y fortalezas de los estudiantes al momento de iniciar con una tarea lectora y el tercer aspecto es que reconozcan los éxitos obtenidos por los estudiantes en actividades de comprensión de lectura anteriores, para iniciar con una nueva tarea.

“Siempre recuerdo el efecto Pigmalión, lo leí hace mucho, desde que lo conocí, mantengo las altas expectativas siempre, por lo menos para mí, esa es la clave, si yo no les digo que son los mejores, que todos pueden y que todos saben, que ganas les van a dar a los niños por esforzarse o cumplir con el objetivo”. (Entrevistado 1)

“Durante las clases es necesario decirles a los niños en que son buenos, a mí me resulta bien destacarlos... por ejemplo siempre les digo -Juanito, tu que eres bueno leyendo, puedes comenzar a leer este texto- y si no lee muy bien destaco otras cosas, siempre hay algo que destacar”. (Entrevistado 4)

Además, sostienen que el realizar estas tres acciones, genera en los estudiantes una percepción de autoeficacia, lo que les permite realizar de mejor manera una actividad y de esa forma lograr el objetivo. Sin embargo, reconocen que las acciones antes mencionadas, no se realizan con frecuencia ni de una manera sistemática (como parte de la clase), más bien, se realizan cuando el programa de Lenguaje lo permite, esto es debido al factor tiempo, presión y contenido.

“Una buena forma de lograr esta percepción en los niños o en cualquier persona en realidad, es decirles y reconocer el para qué son buenos, en el caso de los niños cualquier gesto de aprobación los hace sentir capaces”. (Entrevistado 4)

“Sí, yo creo que es importante que los niños se sientan capaces de lograr algún objetivo, eso como que los motiva a seguir, aunque les cueste, pero como se creen el cuento, siguen nomás”. (Entrevistado 4)

“Mostrando confianza de sus capacidades, también la motivación es un factor importante, ya que la percepción de autoeficacia aumenta si el estudiante siente que permanentemente lo están alentando para aprender”. (Entrevistado 2)

Categoría nº 4: Compromiso con la tarea lectora (procesos volitivos)

En esta categoría se evidenció que todas las profesoras entrevistadas realizan solo algunas acciones para controlar las emociones de los estudiantes que ponen en riesgo el proceso de comprensión lectora.

Cuando se refiere al control de emociones las profesoras coincidían en las acciones realizadas, por ejemplo: preguntar al estudiante lo qué le ocurre cuando lo nota desconcentrado o no está trabajando, y empatizar con respecto a lo que siente, de manera que pueda seguir adelante con su proceso de aprendizaje

“Cuando un niño no está trabajando, me acerco a preguntarle qué le pasa, pucha ahí me he encontrado con respuestas de todo tipo, desde que tienen hambre hasta que no quieren hacer la tarea, pero siempre pregunto, uno no sabe que le pueda estar pasando, sobre todo cuando un niño que siempre trabaja no lo está haciendo, cuando veo eso es porque algo les pasa”. (Entrevistado 1)

“Me acerco, pregunto qué pasa, trato de motivarlo de alguna forma, hasta transo en algunas oportunidades, ahora, si definitivamente no quiere trabajar, eso se escapa de mis manos, ahí no los puedo obligar”. (Entrevistado 4)

Por otra parte, cuando se les preguntó a las entrevistadas, si el interés por parte de los estudiantes hacia el tema de la lectura incide en el compromiso para lograr el objetivo, coincidieron en que efectivamente el estudiante se compromete con la actividad cuando la lectura a trabajar es de su agrado. Coinciden también en que lo ideal sería que los profesores pudieran escoger textos para trabajar la comprensión de lectura. Surgió así la idea de que los mismos estudiantes pudieran escoger los textos y desde ahí trabajar la comprensión lectora. Sin embargo, existe un programa de Lenguaje, estructurado, donde las docentes no tienen la posibilidad de seleccionar textos de acuerdo a las necesidades de sus estudiantes.

“Qué le va a gustar más un niño, leer la misma fábula todos los años, el mismo cuento todos los años, no, yo creo que deberíamos nosotros elegir que textos trabajar, que actividades trabajar, para esa lectura...ahora si me pongo más ambiciosa, me encantaría que los niños eligieran lecturas para trabajar, ahí sí, que tendríamos niños comprometidos, si cuando les toca una lectura entretenida, todos trabajan y se esfuerzan a full”. (Entrevistado 2)

“Yo me doy cuenta que cuando les gusta una lectura se entusiasman, sobre todo si es de terror o misterio, se comprometen mucho y se nota, generalmente en los textos que les gustan les va mejor”. (Entrevistado 3)

“Sí, es necesario, me refiero a que sería bueno poder escoger los textos, los temas, al final los profesores somos los que preparamos las clases, conocemos a los niños, sus gustos y preferencias”. (Entrevistado 1)

Asimismo, reconocen que es importante considerar estos aspectos en la planificación, por ejemplo: trabajar textos con temas que sean de su interés, o que realmente le encuentren un sentido, es decir, que sientan que les aporta leer ese texto:

Categoría nº 5: Explicación de los resultados

En esta categoría se logró conocer que la totalidad de los profesores entrevistados reconocen y valoran los resultados obtenidos por los estudiantes, es decir, realizan retroalimentaciones de las evaluaciones y actividades realizadas, también coinciden en que esta acción es muy importante para fortalecer el proceso de comprensión de lectura, ya que permite a los estudiantes conocer sus resultados y tomar las medidas necesarias para mejorar su aprendizaje. Por otra parte, manifiestan abordar el fracaso de los estudiantes, como oportunidad de mejorar, dicho de otra forma, cuando un estudiante no cumple con el objetivo es importante que lo asuma como una oportunidad de reforzar en lo que se equivocó y de esta forma, no volver a cometer el mismo error, para hacerlo consciente de sus resultados:

“Acá siempre se hacen retroalimentaciones, yo encuentro muy bueno que esté internalizado en este colegio, y los niños lo esperan, ellos quieren saber en qué se equivocaron, y sirve también para que reflexionen, muchas veces se equivocan en puras tonteras, ahí se dan cuenta que quizás no prestaron atención, o no

siguieron las instrucciones, les sirve para tanto, casi siempre, no vuelven a cometer los mismos errores". (Entrevistado 3)

*"Revisamos la prueba completa, esto sí o si se hace, además los niños esperan esta instancia, aquí saben en que se equivocaron, dejo que ellos se den cuenta donde estuvo el error, la idea que transmito con la retroalimentación, es que no vuelvan a cometer el mismo error".
(Entrevistado 2)*

"Igual me da pena cuando les va mal, pero los hago responsables de sus notas, igual lo abordo como la oportunidad de mejorar y también para no cometer el mismo error". (Entrevistado 3)

Discusión

A partir de los resultados obtenidos en entrevistas aplicadas, y lo expuesto en la revisión de literatura, se presenta la discusión de los principales hallazgos de este estudio.

Al menos dentro del contexto chileno, es conocido en el área de Lenguaje y Comunicación que, por lo menos una vez al año, los ojos están puestos en los resultados de las evaluaciones de Comprensión Lectora (SIMCE), y, a partir de estos resultados, se inician una serie de cuestionamientos. ¿Por qué los estudiantes no comprenden lo que leen? ¿Qué acciones faltan para lograr una comprensión lectora efectiva? ¿Cómo se pueden mejorar esos resultados? En fin, las preguntas son muchas, pero qué hacemos los docentes de Lenguaje para revertir esta situación.

Las bases curriculares de Lenguaje y Comunicación (MINEDUC, 2012) manifiestan la importancia de la comprensión lectora para el sistema educativo, puesto que permite formar lectores activos y críticos, pero para lograr esta propuesta ministerial y mejorar los resultados obtenidos es necesario que el docente realice acciones concretas y de manera sistemática dentro de sus prácticas, donde se incluyan aspectos emocionales y motivacionales.

Estos aspectos emocionales y motivacionales son un factor fundamental para lograr una comprensión de lectura efectiva, puesto que son el impulso que permite y entrega energía para lograr un objetivo (Ausubel, 1978). Dichos aspectos requieren de ciertos procesos para lograr una efectiva comprensión de lectura, sin embargo, la mayoría de los profesores participantes de esta investigación, reconocen no conocer las implicancias que estos tienen, además de no conocer la forma de movilizarlos.

La literatura coincide en que la comprensión de un texto no es un acto automático, es más, y según mencionan Sánchez (2010) y García y Silió (2011), requiere de procesos que estén ligados directamente con las emociones y motivaciones de los estudiantes, sin embargo, estos procesos cálidos se ven excluidos, ya que, como se mencionó

anteriormente –y las percepciones de los docentes así lo demuestran–, están en desconocimiento sobre la importancia de estos aspectos en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes y por este motivo no manejan estrategias para abordarlos adecuadamente.

Cardoso (2008) señala que para rendir exitosamente una tarea lectora no basta con solo enseñar estrategias explícitas de comprensión, también se debe incluir las emociones de los estudiantes, no obstante, la realidad nos muestra claramente que solo se enseñan estrategias explícitas, pasando las emociones y motivaciones de los estudiantes a un segundo plano, y queda de manifiesto en las reflexiones de los profesores entrevistados, ya que estos reconocen que deben cubrir un programa con plazos establecidos, donde solo tiene cabida lo que en algún momento se les va a evaluar, por ejemplo: localización de información, inferencias y reflexión, y no queda espacio para controlar las emociones de los estudiantes “...la clase es para todos, no podemos dedicarnos a ver que sienten todos los estudiantes para comenzar a trabajar, tenemos un montón de contenidos que cubrir...”(Entrevistado 3). En efecto, los profesores planifican clases para todos sus estudiantes, sin embargo, no se trata de identificar de uno a uno lo que sienten, más bien se trata de utilizar estrategias sistemáticas que permitan que los procesos cálidos formen parte permanente dentro de las clases de comprensión de lectura.

Para lograr una clase efectiva de comprensión de lectura, García y Silió (2011) señalan la necesidad de contar con un ambiente psicológico adecuado, ya que esta condición permite adquirir y desarrollar los conocimientos en los estudiantes, pero ¿qué se hace cuando un niño no trabaja? ¿O cuando él o los estudiantes no se sienten capaces de cumplir el objetivo? ¿O simplemente cuando no les gusta o no les interesa el tema de la lectura? ¿De qué forma abordan los docentes esas dificultades que claramente ponen en riesgo el logro de la meta?

Es en este punto donde se vuelve indispensable integrar estrategias explícitas de comprensión y estrategias implícitas que ayuden a los estudiantes a movilizar los procesos cálidos, esta es una de las tareas pendientes de los profesores. No solo se trata

de enseñar contenidos curriculares, hay aspectos que van más allá, que con simples estrategias se ayuda a los estudiantes a poner control sobre sus emociones, y esto, claramente y según lo investigado, los ayudará a cumplir con éxito una tarea lectora.

Conclusiones

Esta investigación tuvo como objetivo conocer y analizar en profundidad las percepciones de los profesores de Lenguaje y Comunicación que imparten clases en 1° y 2° ciclo en un colegio de la comuna de Recoleta, sobre los procesos cálidos y cómo estos inciden en la comprensión lectora.

A través del análisis de las entrevistas aplicadas a las profesoras participantes, se pudo determinar que la mayoría de las entrevistadas, reconocen no tener información sobre los procesos cálidos, y tampoco conocimiento del impacto que causan en la comprensión lectora.

Por otra parte, estas coinciden en la importancia que tienen los aspectos emocionales y motivacionales (procesos cálidos) al momento en que los estudiantes asumen una tarea lectora. Sin embargo, también reconocen que estos procesos pasan a segundo plano debido a las exigencias del sistema, que limita a entregar una gran cantidad de contenidos y evaluaciones estandarizadas de comprensión de lectura, además de estrategias explícitas (procesos fríos) a las que los profesores deben dar prioridad durante sus clases. Por este motivo, es que los docentes no realizan todas las acciones necesarias para movilizar estos procesos, puesto que el tiempo durante las clases no les alcanza. En este sentido, se torna necesario que el docente asuma un rol de mediador entre los procesos cálidos y los estudiantes, de manera que pueda movilizar estos procesos y así lograr el éxito de una tarea lectora.

Es importante mencionar que estos procesos emocionales/motivacionales deben formar parte de una planificación previa por parte del profesor, es decir, se debe considerar todos los aspectos emocionales y motivacionales posibles e incluirlos durante sus clases, como una estrategia sistemática antes, durante y después de una tarea de lectura. Ahora bien, es importante movilizar dichos procesos, por este motivo resulta vital la intervención del profesor para ayudar realizarlos.

Como se mencionó anteriormente, se debe considerar y prever durante la planificación, estrategias que movilicen los aspectos motivacionales y emocionales que pueden poner en riesgo o amenazar el logro de una tarea lectora, y asimismo, estas estrategias se deben trabajar de forma sistemática en la sala, por ejemplo, es muy importante que antes de comenzar una tarea lectora el estudiante sienta altas expectativas sobre su desempeño, con esta acción por parte del profesor, el estudiante tiene la percepción de autoeficacia y se siente con la motivación de lograr el objetivo. Otro ejemplo es cuando el docente reconoce en los estudiantes las aptitudes y fortalezas al momento de afrontar una tarea lectora, de igual forma, todas estas acciones, al utilizarlas permanentemente con los estudiantes, se vuelven estrategias que movilizan y favorecen procesos cálidos en los estudiantes.

Otro punto importante de señalar es la explicación de los resultados obtenidos por los estudiantes en tareas lectoras o evaluaciones, en este aspecto, los profesores reconocen que utilizan la retroalimentación como estrategia sistemática. Esta acción beneficia a la movilización de los procesos cálidos en los estudiantes, y según reconoce la literatura revisada, esta instancia es muy necesaria ya que se utiliza para valorar los resultados de los estudiantes, y en caso de un fracaso, tomarlo como una oportunidad de mejora, puesto que la retroalimentación facilita la corrección y el análisis de los errores cometidos por los estudiantes durante una tarea lectora. Además, se menciona que cuando un estudiante recibe retroalimentación de sus resultados, éste establece sus propias metas para la próxima tarea y aplica ciertas estrategias para lograrlas.

Resulta importante crear conciencia, informar y actualizar a los profesores, sobre la incidencia de los procesos cálidos en la enseñanza, y lograr internalizar estrategias sistemáticas dentro de las clases, que permitan movilizar dichos procesos, es decir, que los profesores entreguen ayudas cálidas a los estudiantes, de esta forma, se lograría un aprendizaje efectivo de la comprensión lectora.

Dentro de la literatura revisada y los datos recopilados por el instrumento aplicado a los participantes, se pudo reconocer algunas estrategias que, al utilizarlas

sistemáticamente durante las clases, permiten y benefician la movilización de los procesos cálidos por parte de los docentes:

Al iniciar una tarea lectora es importante comenzar con una actividad de motivación significativa para el estudiante, la cual, ayude a encontrarle un real sentido a la tarea lectora que emprendan, esta acción permitirá despertar el interés por la actividad y los impulsará a lograrla.

Se sugiere que en algún momento de la clase se reconozca las capacidades de los estudiantes y se les desafíe a realizar la tarea de forma óptima, independiente de su grado de dificultad, así como también, es importante demostrar altas expectativas antes de comenzar con la tarea lectora, ya que esta acción genera en ellos sensación de autoeficacia, es decir, se sienten capaces de cumplir con el logro del objetivo.

Con respecto al control de las emociones (procesos volitivos), se sugieren acciones que permitan al estudiante poner bajo su control las “emociones” que amenazan el logro del objetivo. Algunas de estas acciones son: detectar lo que sienten y normalizar las emociones, es decir, lograr que el estudiante comprenda que es normal lo que siente, y eso se logra a través de la empatía del docente, frente a las emociones de los estudiantes.

Para terminar una tarea lectora o alguna evaluación, es importante explicar de forma adecuada los resultados obtenidos por los estudiantes, en otras palabras, es necesario retroalimentar eficientemente, y ver los posibles errores como una oportunidad de mejora, puesto que, con esta acción, el estudiante obtiene información sobre su propio rendimiento y le permite modificar conductas que lo lleven a mejorar su proceso de aprendizaje.

Referencias bibliográficas

- Aguirre, J. C. & García, L. G. (2012). *Aportes del método fenomenológico a la investigación educativa*. Barcelona: Paidós.
- Arreghini, M. (2013). *El desarrollo de la comprensión lectora en la escuela secundaria*. Buenos Aires. Ministerio de educación. Obtenido de:
http://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/apteorpract_italiano.pdf
- Ausubel, N. h. (1976). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Barrera, L. F. (2009). “La lectura y el lector estratégico: Hacia una tipologización ciberdiscursiva”. *Revista Signos*, Chile. Número 42, pp. 431-446. Obtenido de:
<http://www.scielo.cl/pdf/signos/v42n71/a06.pdf>
- Cairney, T. (2011). *Enseñanza de la comprensión lectora*. Madrid: Ediciones Morata.
- Cardozo, A. (2008). “Motivación, aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes del primer año universitario”. *Revista de Educación*, número 28. Obtenido de:
<http://www.redalyc.org/pdf/761/76111716011.pdf>
- Castellano, N. (2011). *Tesis doctoral. Mediación cálida y aprendizaje. La facilitación de los procesos motivacionales y volitivos a través del discurso, un estudio sobre su impacto en la comprensión*. Universidad de Salamanca. España.
- Català, G; Català, M; Molina, E & Monclus, R. (2007). *Evaluación de la comprensión lectora. Pruebas ACL (1º a 6º de primaria)*. Barcelona: Graó.
- Delgado, B. (2007). “Fundamentos del proceso lector. Motivar la lectura en la educación secundaria”. *Revista OCNOS*, número 3, pp. 39-53. Córdoba. Obtenido de:
https://www.revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/viewFile/ocnos_2007.03.03/155
- Díaz, F., Hernández, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivismo*. México: Mac Graw Hill.
- Fermoso, P. (1988-89). “El modelo fenomenológico de investigación en pedagogía social”. *Revista Educar*. Número 14, pp. 121-136. Obtenido de:
<http://www.raco.cat/index.php/educar/article/viewFile/42218/90165>
- Gámez, I. (2012), “Estrategias de motivación hacia la lectura en estudiantes de quinto grado de una institución educativa”. *Escenarios*, Vol. 10 (2), pp. 83-91 Obtenido de:
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4497298>

- García, H. & Silió, G. (2011). "Tomando la temperatura al aprendizaje-servicio. ¿Qué procesos de aprendizajes fríos y cálidos promueve?" *Revista Iberoamericana de Educación*. Número 60, pp. 2. España. Obtenido de:
<https://rieoei.org/deloslectores/4902Garcia-Rodicio.pdf>
- García, J. (2004). *Comprensión lectora y memoria operativa: aspectos evolutivos e instruccionales*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Gómez, J. (2011). "Comprensión lectora y rendimiento escolar: Una ruta para mejorar la comunicación". *Revista de Investigación en Comunicación y Desarrollo*. Vol.2. Pág. 27, 35. España. Obtenido de:
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3801085.pdf>.
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. México: Mc. Graw Hill.
- Hattie, J., y Timperley, H. (2007). "El poder de la retroalimentación". *Revista de investigación educativa*. Vol. 7 (1), pág. 81–112. Obtenido de:
<https://es.scribd.com/document/342000586/El-Poder-de-La-Retroalimentacion>
- Jolibert, J. & Gloton, R. (1985). *El poder de leer*. Barcelona: Ediciones Gedisa.
- Lorens, A (2013). *Tesis doctoral. Eficacia de la Retroalimentación Formativa para Mejorar Estrategias de Competencia Lectora en Enseñanza Secundaria*. Universidad de Valencia. España.
- Madero, I., Gómez, L. (2013). "El proceso de comprensión lectora en alumnos de tercero de secundaria". *Revista mexicana de investigación educativa*. Vol. 18. (56), p.p. 113-139. México. Obtenido de:
www.redalyc.org/pdf/140/14025581006.pdf
- Mayer, R. E. (1985). *El futuro de la psicología cognitiva*. Alianza Editorial.
- McClelland, D. C. (1989). *Estudio de la motivación humana*. Madrid. Narcea Ediciones.
- MINEDUC. (2012). *Bases Curriculares, Lenguaje y Comunicación*.
- Monroy, R. y Gómez, B. (2009). "Comprensión lectora". Facultad de Estudios Superiores de Zaragoza, Universidad Nacional Autónoma de México y Universidad Autónoma de Tlaxcala. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*. v.6 n.16 México. Obtenido de:
http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-75272009000100008
- Natalino, L. M. (2013). *El retorno a la lectura: El coraje de leer*. Buenos Aires: Dunken.
- Nisbet, J., & Shucksmith, J. (1987). *Estrategias de aprendizaje*. Madrid: España.

- Núñez, J., Julio, A., Solano, P., Gonzalez-Pienda, J., García, M., González-Pumariiega, S., Roces, C., Álvarez, L. & González, M. (1998). "Estrategias de aprendizaje, autoconcepto y rendimiento académico". *Psicothema*. Vol. 10 (1), pp. 97-109. Obtenido de: www.psicothema.com/pdf/146.pdf
- Núñez, J., Solano, P., González-Pienda, J. & Rosário, P. (2006). "El aprendizaje autorregulado como medio y meta de la cabeza". *Papeles del Psicólogo*, 2006. Vol. 27(3), pp. 139-146. Obtenido de: www.redalyc.org/pdf/778/77827303.pdf
- Puentes, A. (1991). *Comprensión de Lectura y la acción docente*. Madrid. Fund. Germán Sánchez Ruiperes
- Quintana, A. (2006). "Metodología de investigación científica cualitativa". *Revista psicología*, pp. 47-84. Obtenido de: https://www.researchgate.net/publication/278784432_Metodologia_de_Investigacion_Cientifica_Cualitativa
- Sandín, M. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: Mc. Graw Hill.
- Sánchez, E. (1989). *Procedimientos para instruir en la comprensión de textos*. Madrid: Editorial Andrés Bello.
- Sánchez, E., García, J. & Rosales, J. (2010). *La lectura en el aula. Qué se hace, qué se debe hacer y qué se puede hacer*. Barcelona: GRAÓ.
- Santesteban, E. y Velázquez, K. (2011). "La comprensión lectora desde una concepción didáctico- cognitiva". *Centro de Estudios de Didáctica Universitaria*. Volumen III. Año 2012. Número 1. Cuba. Obtenido de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4228654.pdf>
- Sastrías, M. (2003). *Como motivar a los niños a leer*. México: Pax México.
- Sixte, R. de (2005). "Un sistema de observación de las mediaciones emocionales en la interacción profesor-alumno. La estrecha relación entre cognición y emoción". *Aula Abierta*, Vol. 41 (1), pp. 27-38. España. Obtenido de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4097741.pdf>
- Sixte, R., y Sánchez, E. (2012). "Cognición, motivación y emoción en la interacción profesor-alumno. Una propuesta para analizar su relación mediante el registro de las ayudas frías y cálidas". *Infancia y Aprendizaje*, 35(4), 483-496. Obtenido de: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1174/021037012803495258?journalCode=riya20>

- Shute, V. J. (2008). "Focus on formative feedback". *Review of educational research*, 78(1), 153–189. Obtenido de:
<http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.3102/0034654307313795>
- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona: GRAÓ.
- Solé, M. (2007). "Consideraciones didácticas para la aplicación de estrategias de lectura". *Actualidades Investigativas en Educación*, 7(3), 5. Obtenido de:
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44770306>
- Taylor, S. Y., Bogdan, R. (2010). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Tapia, J. (2005). "Claves para la enseñanza de la comprensión lectora". *Revista de Educación*, núm. extraordinario, pp. 63-93. Madrid. Obtenido de:
https://www.uam.es/gruposinv/meva/publicaciones%20jesus/articulos_espanyol_jesus/2005_Claves%20ensenyanza%20comprension%20lectora.pdf
- Valles, A. (2005). "Comprensión lectora y procesos psicológicos". Universidad de Alicante. *Revista de Educación*, número 11, pp. 49-61. España Obtenido de:
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2750693>
- Vega, M. D. (1990). *Lectura y comprensión. Una perspectiva cognitiva*. Madrid: Alianza Editorial
- Zapata, M. (2011). *¿Cómo desarrollar el potencial de aprendizaje?* Buenos Aires. Editorial DUNKEN.